académie Paris
éducation nationale enseignement supérieur recherche
Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

GIP-FCIP

COMMISSION EUROPÉENNE
Fonds social européen

RECHERCHE ACTION AUTOUR DE LA LUTTE CONTRE L'ABSENTEISME ET LE DECROCHAGE SCOLAIRE ET POUR LE RENFORCEMENT DE L'ASSIDUITE DES ELEVES

SYNTHÈSE

Équipe de recherche CESDIP-CNRS :
Maryse ESTERLE HEDIBEL (responsable scientifique)
Étienne DOUAT (chercheur)

Avec la collaboration de :
Clémence NEEL
et
Karine SOGUET (Université de Versailles-Saint-Quentin)

REMERCIEMENTS

Tous nos remerciements vont à Monsieur le Directeur de l'Académie de Paris, à Monsieur Francis Alin, Inspecteur d'académie Établissements et Vie scolaire, à Madame Catherine Vassilieff, Inspectrice de l'Éducation nationale en charge de l'information et de l'orientation ; aux équipes techniques, Peggy Colcanap en particulier, qui ont assuré le suivi logistique de cette recherche action, ainsi qu'aux équipes de direction des établissements scolaires dans lesquels elle a pu se réaliser.

La constante disponibilité des équipes de direction, les relais pris par des conseillers principaux d'éducation pour la réalisation des divers entretiens, l'accueil chaleureux qui nous a été réservé ont permis la réalisation de ce travail qui demandait une réelle mobilisation de la part des communautés éducatives.

Les discussions formelles ou plus informelles qui ont suivi la remise des rapports ont témoigné de la fécondité des échanges entre chercheurs et professionnels de l'Éducation dans les établissements scolaires.

Nous remercions enfin tous les personnels scolaires et les élèves qui ont participé aux entretiens et ont contribué à enrichir par leurs points de vue la problématique complexe de la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire.

SOMMAIRE

Introduction générale 7

La recherche action : ses prémices et sa mise en œuvre 7

1. Les définitions 7

2. Les données chiffrées 9

3. Problématique générale de la recherche action 10

a) Les facteurs internes aux établissements scolaires 10

b) Les facteurs externes aux établissements scolaires 11

c) Le recueil des données 12

4. La recherche action : modalités concrètes 13

Des points communs entre les établissements 15

1. L'image des EPLE 15

2. Le climat de travail 15

a) Motivation, organisation et présence 15

b) Un rapport ambivalent à la scolarité 18

c) L'orientation 19

3. Le climat relationnel et éducatif 19

4. Le climat organisationnel et de justice 21

5. Les facteurs liés à la vie quotidienne des élèves 23

a) Les problématiques adolescentes 23

b) Des responsabilités particulières 24

Les préconisations 25

1. Le sentiment d'appartenance : travailler l'image de l'établissement 25
2. Renforcer la relation pédagogique et éducative avec les élèves 25
3. Renforcer les apprentissages 26
4. Approfondir la réflexion sur l'orientation 26
5. Renforcer le travail d'équipe et le partenariat 27
6. Développer les lieux de vie 27
7. Développer la formation des acteurs scolaires 28
8. Travailler autour du règlement intérieur et des rythmes scolaires 28
9. L'ambivalence absences/présences 29
10. Organiser la progressivité de l'autonomie et différencier les situations 30
11. Élèves très décrocheurs : maintenir le lien 30
12. Une action de longue durée sur les rythmes de vie 31
13. Renforcer la collaboration éducative avec les parents 31

Éléments bibliographiques 33

L'équipe de recherche 35

INTRODUCTION GENERALE

LA RECHERCHE ACTION :

SES PREMICES ET SA MISE EN ŒUVRE

C'est dans le courant de l'année 2006-2007 que s'est précisé le projet d'une recherche action sur la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire dans des établissements scolaires parisiens volontaires et particulièrement touchés par ces questions, sous l'égide de l'Académie de Paris. Ces lycées généraux et professionnels et ces collèges connaissent depuis plusieurs années des problèmes récurrents d'absences des élèves. Certains ont mis en place des dispositifs de prévention, voire de rattrapage de certaines situations.

La démarche de recherche action s'est peu à peu imposée comme la plus pertinente, car elle impliquait une certaine durée, une souplesse dans la mise en œuvre, une participation des intervenants des établissements scolaires et le cas échéant de leurs partenaires. Elle permettait aussi de produire une expertise collective à partir des observations croisées et de l'analyse des pratiques par les intéressés.

1. Les définitions

Les responsables d'établissements scolaires et les enseignants se trouvent régulièrement confrontés à la question des absences et du décrochage scolaire des élèves. Des problèmes liés à l'orientation, à la perte du sens de l'école, à l'accumulation de lacunes dans les acquisitions – qui impliquent une baisse de motivation – à des questions organisationnelles dans les établissements, à des difficultés familiales ou sociales, peuvent expliquer ces phénomènes.

Une de leurs manifestations réside dans une fréquentation scolaire irrégulière, voire épisodique pour certains élèves. Ces diverses formes d'absentéisme sont préjudiciables au suivi des études et peuvent avoir des conséquences sur la vie sociale et l'avenir des élèves. Dans certains cas, ces absences répétées peuvent mener à l'arrêt de la scolarité, soit la sortie sans qualification et/ou sans diplôme du système scolaire. Ces sorties sans qualification compromettent l'avenir socioprofessionnel des jeunes concernés, et les conséquences en sont aujourd'hui plus sérieuses qu'elles ne l'étaient en période de quasi plein-emploi, où de nombreux jeunes quittaient l'école sans avoir obtenu de diplôme, tout en trouvant plus facilement une insertion professionnelle. Enfin la question de l'absentéisme interroge sur les risques de ruptures des jeunes, voire pour certains, sur leur

mise en danger. Absentéisme et décrochage scolaire peuvent être significatifs d'un processus de désaffiliation scolaire[1], qui peut mener à une désaffiliation sociale.

On ne peut toutefois pas assimiler absentéisme et décrochage scolaire, l'un ne menant pas toujours directement à l'autre.

Le terme de « décrocheur » connaît plusieurs définitions : certaines s'intéressent à la situation de jeunes qui se trouvent sans qualification ou sans diplôme[2]. Ils sont effectivement alors sortis du système scolaire. De récentes instructions définissent les décrocheurs sans critère d'âge et insistent sur la mise en place de mesures de repérage et de prévention[3].

Le décrochage scolaire peut être également défini comme « un processus plus ou moins long *(de sortie du système scolaire)* qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution »[4]. Les « décrocheurs » sont dans ce cas toujours plus ou moins présents à l'école, l'absentéisme faisant partie des manifestations du décrochage. On peut parler aussi de « décrochage de l'intérieur », quand l'élève est présent dans l'établissement scolaire mais ne se mobilise plus sur les apprentissages.

Le décrochage est différent de la *démission*, qui désigne le départ volontaire de l'élève et de *l'exclusion* ou du *constat d'abandon* qui résultent d'une décision de l'autorité scolaire.

Un élève est considéré comme absentéiste : « lorsque l'enfant a manqué la classe sans motif légitime ni excuse valable au moins quatre demi-journées dans le mois »[5].

De fait les absences revêtent des formes différentes les unes des autres : absences sur une période longue, multiplicité de courtes absences, absences sélectives à certains enseignements, à certains exercices ou à certaines périodes de l'année, abandon total sans précision de la part de l'élève et/ou de ses parents... La liste n'est pas exhaustive. Le retour en classe, soit l'arrêt des absences, n'est pas la condition unique d'une reprise de scolarité, qui ne s'effectue vraiment que si les acquisitions scolaires prennent sens pour l'élève, qui s'y réinvestit.

Toutes les absences repérées ne sont pas significatives de processus de décrochage scolaire et beaucoup peuvent être prévenues ou résorbées à partir des établissements scolaires eux-mêmes.

[1] BROCCOLICHI, 1998, 41.
[2] L'Eurostat, (Office statistique des communautés européennes) et l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), désignent comme décrocheurs les jeunes âgés respectivement de 18 et de 20 à 24 ans qui se trouvent sans qualification ou sans diplômes de l'enseignement secondaire supérieur et qui ne suivent ni études ni formation. Le sommet d e Lisbonne de 2000 passe de la notion de « sans qualification » à celle de « sans diplôme ».
[3] Bulletin officiel n° 23 du 4 juin 2009.
[4] GUIGUE, 1998, 29. Plusieurs rapports de groupes de travail ajoutent ce type de définition aux précédentes.
[5] Article L 131-8 du Code de l'éducation.

2. Les données chiffrées

D'après les données connues[6], les absences supérieures à quatre demi-journées non régularisées[7] dans le mois sont en moyenne, pour l'année scolaire 2006-2007, de 5 % sur l'ensemble des établissements scolaires du second degré public, qui ne sont pas tous concernés dans les mêmes proportions. Ces absences sont souvent beaucoup plus importantes et plus fréquemment observées dans les lycées professionnels que dans les lycées d'enseignement général et technologique et les collèges, ainsi que dans les zones d'éducation prioritaire (ou les proportions sont aussi inégalement réparties : 1/3 des établissements sont plus concernés).

Les lycées professionnels comptabilisent 3 fois plus d'absences que les autres lycées et 4 à 5 fois plus que les collèges. Le suivi des élèves par différents intervenants dans les établissements scolaires est deux fois plus important dans les lycées professionnels, mais les signalements aux inspections académiques pour absentéisme y sont moins nombreux.

La moitié des établissements déclarent moins de 2 % d'élèves absentéistes (hors périodes de grèves). 10 % des établissements scolaires en déclarent entre 10 et 19 %, de novembre à février 2006.

Dans les collèges, moins concernés que les lycées, les élèves de 4e et de 3e sont plus souvent absents que ceux de 6e et de 5e. À l'intérieur d'une même catégorie, certains établissements enregistrent plus d'absences régulières que d'autres. Les absences dites « lourdes » (plus de dix demi-journées dans le mois) concerneraient environ 1 % des effectifs scolaires et sont circonscrites à moins d'un quart des établissements (surtout des lycées professionnels)[8].

Il convient de prendre en compte également les absences des élèves dues au non remplacement des enseignants absents et aux fermetures des établissements lorsqu'ils sont centres d'examen. Cependant « la proportion d'heures perdues du fait des absences des élèves apparaît supérieure à celle qui est due au non remplacement des enseignants »[9].

Le nombre d'élèves régulièrement absents et non régularisés était nettement plus important dans les établissements scolaires concernés par notre recherche action que dans les données ci-dessus.

[6] Note d'information 9.18, juin 2009, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ; données renseignées par les inspections académiques ainsi que par un échantillon d'un millier d'établissements publics du second degré de France métropolitaine.
[7] Par non régularisées, la DEPP entend les absences non expliquées ou excusées par les parents ou responsables légaux. Elles se distinguent des absences non justifiées, « supposant une appréciation de la légitimité au regard de la loi ».
[8] Note d'information 09.18 (DEPP).
[9] *Ibid*.

3. Problématique générale de la recherche action

La recherche action a été conçue avec l'objectif « de constituer un cadre de référence commun par établissement et de contribuer à créer une culture collective face aux processus d'absentéisme et de décrochage scolaire ».

a) Les facteurs internes aux établissements scolaires

Pour ce faire, il convenait d'abord d'analyser les causes et les processus à l'œuvre dans le décrochage scolaire, et de bien les distinguer des différentes formes d'absentéisme. Ces processus ont été perçus à travers les points de vue et perceptions des acteurs en présence, l'analyse des situations dans leur diversité, la reconstitution de parcours d'élèves.

Pour analyser et donner une cohérence aux propos recueillis, nous avons utilisé les distinctions entre plusieurs paradigmes éducatifs opérées par Bertrand et Valois[10]. Ces paradigmes déterminent des priorités et des normes de comportements dont certains élèves sont très éloignés. D'après ces chercheurs québécois, le système scolaire oscille entre l'adaptation aux règles de la libre entreprise (paradigme industriel) et le développement personnel de l'élève sur tous les plans – connaissances, affectivité, créativité – (paradigme existentiel).

Les établissements scolaires qui privilégient le rappel des règles, les sanctions négatives, la coercition se situeraient plutôt sur le paradigme industriel, qui du reste est dominant dans le système scolaire français. Son application éducative consiste à insister sur l'adaptation du sujet à la société. La responsabilité individuelle y est prépondérante, les savoirs sont fixés, et les élèves doivent se soumettre à des normes précises pour y accéder.

Suivant le paradigme existentiel, « la responsabilité de la réussite éducative est davantage imputable à la qualité de l'environnement éducatif »[11]. Le rapprochement du paradigme éducatif existentiel peut modifier les pratiques et offrir d'autres voies aux élèves absentéistes ou entrés dans un processus de décrochage. Il implique la réflexion sur les pratiques existantes, tant pédagogiques qu'éducatives. Mais dans le même établissement, on peut observer la coexistence de plusieurs paradigmes, lesquels peuvent du reste varier d'une catégorie professionnelle à l'autre, voire d'une personne à l'autre. La mise en place de dispositifs et de démarches spécifiques peut relever de l'un ou l'autre paradigme, soit qu'ils visent l'adaptation simple des élèves au système scolaire, par la rectification de normes de comportements ou du rapport aux savoirs, soit qu'ils proposent un autre type de scolarité ou de parcours de formation aux élèves, plus adaptés cette fois-ci à leur problématique.

Suivant ce cadre d'analyse, adaptation et inadaptation scolaires ne seraient pas alors liées aux caractéristiques psychoaffectives des élèves, mais plutôt au décalage entre les exigences liées à ces paradigmes et les aspirations, besoins et modes de vie des jeunes. On pourrait même se demander avec certains auteurs si l'école n'est pas elle-même inadaptée

[10] Bertrand et Valois, cités par JANOSZ, LE BLANC, 1996, 61-88 et 74-78.
[11] *Ibid.*, 78.

à certains publics particuliers[12]. « L'inadaptation réciproque » renverrait alors aux interactions entre les acteurs et les populations scolaires.

Tout en gardant à l'esprit les divers paradigmes qui déterminent les normes scolaires, et afin d'organiser et de classer les données, nous nous sommes inspirés des analyses du climat scolaire, en particulier des travaux de Georges Fotinos[13]. Ces éléments du climat scolaire sont nés à partir de travaux sur les violences et incivilités en milieu scolaire. Nous formulons l'hypothèse qu'ils peuvent également nous éclairer sur la compréhension de l'absentéisme et du décrochage scolaire.

Nous nous sommes intéressés à la perception de ces éléments du climat scolaire par les personnes que nous avons rencontrées :

- **L'image** de l'établissement scolaire et le sentiment d'appartenance.
- **Le climat de travail** : perception de la motivation des élèves et des enseignants, du dynamisme pédagogique, de gestion et d'administration, de la vie scolaire, des partenariats.
- **Le climat relationnel et éducatif** : perception des relations entre les différentes catégories en présence, de l'ambiance générale dans l'établissement ; sentiment de sécurité.
- **Le climat organisationnel et de justice** : perception de l'organisation, cohérence des règles, cadre posé, sanctions claires ou non, appliquées ou pas ; le cadre et le projet du lycée : ce qui est normal et ce qui ne l'est pas (absences ou arrêts d'études, par exemple).

La perception du climat scolaire par les différentes personnes interrogées a permis de dégager les divers éléments d'un « effet établissement », analogue à celui qu'a dégagé Éric Debarbieux dans la compréhension des violences en milieu scolaire[14]. Nos propres observations ont permis de compléter les points de vue recueillis. Selon les établissements, tel ou tel aspect du climat scolaire est apparu prépondérant.

b) Les facteurs externes aux établissements scolaires

Par ailleurs des facteurs exogènes peuvent être corrélés aux absences répétées de divers types, voire aux processus de décrochage scolaire. Ces facteurs sont relatifs aux modes de vie des élèves hors temps scolaire : mobilisation de l'entourage autour de la scolarité (contrôle parental sur les horaires et les activités), activités rémunérées (petits boulots) prise de responsabilités au sein des familles, groupes de pairs à visée ludique ou autre, consommation éventuelle de psychotropes licites et illicites, délinquance, etc. Là aussi, les points repérés par les personnes rencontrées, qu'il s'agisse de personnels scolaires ou d'élèves, peuvent être différents selon les établissements et les formations, les particularités locales observées, la composition socioéconomique de la population scolaire,

[12] Missaoui, Missaoui, Tarrius, 2004, 198-199.
[13] Fotinos, 2006.
[14] Debarbieux, 1999.

les caractéristiques personnelles et les événements particuliers intervenant dans la vie des élèves et de leur entourage. À ce propos, l'étude de situations particulières a permis d'éclairer tel ou tel aspect de l'absentéisme ou du décrochage des élèves.

La problématique adolescente et les contradictions vécues dans cette période particulière de la vie des jeunes sont au cœur de l'étude de ces facteurs exogènes. Nous soulignons en particulier une donnée transversale présente dans tous les lycées et naissante dans les collèges : la contradiction, voire quelquefois le véritable fossé entre les exigences de la vie scolaire (poursuite des études avec une issue favorable et/ou application du règlement) et les modes de vie et aspirations adolescents. Ces modes de vie sont divers et l'accent n'est pas mis sur un même aspect dans tous les établissements, mais cette constante se retrouve partout.

c) Le recueil des données

Pour la synthèse des données recueillies, les données quantitatives et qualitatives ont été prises en compte, ainsi que les modalités de contrôle et de suivi des absences et leur perception (cohérence ou non dans chaque établissement). On s'est intéressé au croisement d'actions entre les différentes catégories de personnels (enseignants, direction, personnels éducatifs, sociaux, sanitaires).

L'état des lieux quantitatif des absences a permis de relativiser les perceptions des acteurs et de préciser les périodes de l'année, voire de la semaine, sujettes aux absences, ainsi que les classes ou niveaux concernés par le phénomène.

Nous avons cherché dans le même temps à recenser les diverses formes de réactions institutionnelles à ces absences : contrôle des présences/absences, entretiens avec les élèves concernés, sanctions, dans certains cas recherche de solutions visant à améliorer l'ambiance générale de l'établissement, à diversifier les pédagogies utilisées, ou à répondre tant que faire se peut aux difficultés extrascolaires qui influeraient sur la fréquentation scolaire de certains élèves. La liste n'est pas exhaustive. Nous nous sommes efforcés de recueillir à ce propos, de la part de leurs promoteurs, leur propre évaluation des mesures prises, qu'elles soient d'ordre collectif ou individuel.

Concernant les élèves, on s'est attaché à leur perception de la question, aux rapports aux savoirs, à l'entraide observée ou non entre pairs, aux attentes par rapport à l'école, aux demandes d'aide formulées telles quelles ou aux manifestations diverses (perturbations, retrait, etc.) de difficultés éventuelles,

Nous avions souhaité également nous pencher sur la participation des parents à la vie de l'établissement (élections, présence dans les diverses instances), sur leur perception de la question, leurs demandes individuelles d'aide ou leurs réponses aux demandes ou appels des personnels scolaires. Cette partie de la recherche action a été malheureusement la plus difficile à mettre en œuvre : associations de parents peu nombreuses ou absentes, parents d'élèves absentéistes ou décrocheurs difficilement joignables.

Tant que faire se peut, nous avons cherché également à rencontrer les intervenants des quartiers – centres sociaux, accompagnants à la scolarité, éducateurs de prévention spécialisée, animateurs sociaux culturels, associations spécialisées, etc. – et toutes personnes ou organismes intéressés à la question.

Enfin nous avons proposé des préconisations dans chaque établissement scolaire pour améliorer la situation générale des absences et œuvrer à une prévention accrue du décrochage scolaire.

4. La recherche action : modalités concrètes

Les établissements (que nous appellerons par commodité EPLE, Etablissements publics locaux d'enseignement) où a eu lieu cette recherche action sont tous fortement concernés par la question de l'absentéisme et du décrochage scolaire. Ils ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble des établissements scolaires parisiens, même si des phénomènes similaires peuvent se retrouver dans d'autres. Certains EPLE accueillent des lycéens de milieu plutôt favorisé, mêlés à d'autres de milieux défavorisés. D'autres, en particulier les lycées professionnels, accueillent une population scolaire plus homogène et très défavorisée. Les absences nombreuses peuvent avoir des causes différentes, et être accentuées par le type de filière de formation suivie.

Au cours de la recherche action, des démarches ont été renforcées, modifiées ou entamées, elles ont trouvé confirmation ou infléchissements possibles à l'occasion des rencontres. Le déroulement même de cette recherche action dans certains EPLE a pu être un facteur d'évolution, car les différents entretiens et les restitutions aux équipes ont constitué de moments de réflexion et d'échanges sur les pratiques.

In fine, cette recherche action s'est déroulée effectivement dans les EPLE suivants :

- **Collège Guillaume Budé** (19e arrondissement),
- **Lycée Général et Technologique François Villon** (14e arrondissement),
- **Lycée Élisa Lemonnier,** Section d'enseignement professionnel (sections « Métiers de la mode », « Coiffure » et « Vente ») (12e arrondissement),
- **Lycée Professionnel Hector Guimard** (sections « Couverture », « Maintenance des bâtiments de collectivité » et « Serrurerie-métallerie ») (19e arrondissement),
- **Lycée Professionnel Chennevière-Malézieux** (sections « Production mécanique informatisée », « Maintenance des systèmes mécaniques automatisés » et « Réalisation d'ouvrages chaudronnés ») (12e arrondissement),
- **Lycée Professionnel** et **Centre de Formation des Apprentis Belliard** (sections « Cuisine » et « Restaurant ») (18e arrondissement).

Nous avons donc terminé, fin 2009, six rapports synthétisant les recueils de données et présentant des préconisations. Ils ont été proposés aux principaux et aux proviseurs, afin de servir de base à des échanges lors de réunions avec les personnels scolaires. Ils seront un

des éléments permettant de prévoir les actions et les dispositifs à mettre en place ou à renforcer pour améliorer la situation des absences et prévenir les risques de décrochage.

Pour la **Cité Scolaire Paul Valéry** et les **Lycées Professionnels Armand Carrel** (sections « Comptabilité » et « Secrétariat ») et **Gustave Ferrié** (section « Électronique »), nous avons présenté une note d'avancement des travaux.

Le déroulement de la recherche a été sensiblement le même dans tous les établissements : après une première rencontre avec l'équipe de direction et les conseillers principaux d'éducation (CPE), des contacts ont été pris par les « personnes ressources » (soit le proviseur ou principal, soit un ou plusieurs CPE) avec des enseignants, des élèves plus ou moins concernés par les absences non régularisées, les personnels socioéducatifs, des partenaires extérieurs le cas échéant. Des entretiens individuels et/ou collectifs ont eu lieu, retranscrits ensuite sur papier, analysés et intégrés à l'état des lieux reproduit dans les différents rapports. Il a été précisé aux participants aux réunions collectives qu'ils pouvaient exprimer des désaccords entre eux (il ne s'agissait pas de se convaincre mutuellement mais bien d'exposer des points de vue). Par ailleurs, nous avons aussi précisé à toutes les personnes rencontrées que les propos ne seraient pas reliés à leurs auteurs, ce qui protégeait la confidentialité des échanges. Pour les personnes citées aisément reconnaissables (connues dans l'établissement ou exerçant une fonction unique), les extraits d'entretiens ont été relus et validés par leurs auteurs.

Ces entretiens ont été complétés par des échanges plus informels et des observations dans les EPLE. Karine Soguet et Clémence Neel ont procédé au recueil et au traitement des données quantitatives concernant les absences et les retards pour l'année 2007-2008. Nous avons également consulté des documents et les avons intégrés autant que nécessaire dans l'analyse. Nous avons ensuite complété les rapports par des préconisations.

Cette synthèse présente les constatations communes aux divers établissements scolaires, ainsi que les principales préconisations que nous avons pu faire, dont certaines concernent plus ou moins tel ou tel établissement, selon sa situation, mais intéressent globalement l'ensemble.

Nous espérons ainsi, au terme de cette recherche action, avoir pu proposer non seulement des analyses sur les différentes formes d'absences et les processus de décrochage scolaire et sur le sens qu'ils prennent pour les acteurs scolaires et leurs partenaires, mais également des pistes pour l'action dans les EPLE. La mise en place de stratégies découlera en partie du retour des données recueillies et pourra impliquer le développement de dispositifs par les professionnels pour comprendre et gérer les absences répétées des élèves, accompagnées quelquefois de perturbations des activités scolaires ou de retrait.

DES POINTS COMMUNS ENTRE LES ETABLISSEMENTS

Nous avons rassemblé dans cette partie les points communs des constatations faites par les membres des communautés éducatives et par les élèves, en les regroupant sous les différents aspects du climat scolaire. Nous soulignerons quelques singularités et présenterons ensuite les préconisations.

Soulignons d'emblée que les constatations et les réflexions faites par les différents acteurs portent sur les aspects intéressant plus spécifiquement l'absentéisme et le décrochage scolaire. Ils ne résument en rien le fonctionnement général des lycées et collèges qui comportent bien d'autres aspects favorisant les apprentissages et l'assiduité des élèves qui ne rencontrent pas de difficultés particulières, ni dans leur scolarité, ni dans leur vie quotidienne hors EPLE. Les points soulignés sont ceux qui sont apparus d'emblée objets de discussions ou de débats.

1. L'image des EPLE

L'image de certains EPLE est porteuse d'aspects plutôt négatifs. À la suite d'une modification du public accueilli dont le niveau a baissé pour des raisons structurelles, ou qui est constitué traditionnellement des élèves les plus en difficultés scolaires de l'Académie, être scolarisé ou être enseignant ou personnel scolaire dans tel ou tel EPLE est une « mauvaise carte de visite ». Des forums Internet peuvent renforcer cette image négative. Or le **sentiment d'appartenance** combiné à la fierté d'être **de** tel ou tel EPLE est un facteur important de cohésion des équipes et des élèves entre eux et avec les adultes qui les entourent[15].

2. Le climat de travail

a) Motivation, organisation et présence

Les mots « motivation », « motivés », reviennent régulièrement dans les propos tenus par les diverses personnes rencontrées, élèves compris. La motivation est partie prenante de la réflexion sur la prévention des absences et du décrochage scolaire.

[15] « Le sentiment d'appartenance, c'est ce que ressent un individu concernant son appartenance à un groupe, à une organisation ou à une institution. Le fait de se sentir bien ou chez soi à l'école, le fait de se sentir utile au groupe et solidaire des autres constituent des indicateurs du sentiment d'appartenance d'une personne. Plus un individu a un fort sentiment d'appartenance à un groupe, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe » (BOUCHER, MOROSE, 1990, 417).

La motivation « est liée à une situation de tension : « L'individu perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle la situation serait devenue satisfaisante »[16].

En milieu scolaire, les élèves vont réaliser les tâches demandées en fonction de trois besoins psychologiques fondamentaux : « **le besoin de compétence** (signifiant se sentir capable de), **le besoin d'autonomie** (signifiant se sentir à l'initiative de ses actes) et **le besoin de lien** (signifiant se sentir soutenu, aidé par les autres) »[17]. Nous avons ici l'occasion d'explorer ces différents champs de la motivation en synthétisant les perceptions du climat scolaire.

Les constatations sont nuancées : dans certains EPLE, élèves et enseignants principalement se sentaient démoralisés au début de la recherche action et très peu motivés. Lorsque l'EPLE souffre d'une réputation dégradée qui atteint les personnes qui y travaillent et les élèves, la faible motivation de ceux-ci, voire leur démoralisation à la suite de parcours scolaires marqués par les difficultés, l'échec et les désillusions rejaillit parfois sur les équipes éducatives. De ce fait, aux dires des personnels scolaires, elles sont moins mobilisées autour des élèves, tant du point de vue des apprentissages que de l'observation du règlement intérieur. Par contre, dans d'autres EPLE, un important travail autour de l'appartenance et des méthodes pour étudier est réalisé.

D'une manière générale, beaucoup d'absences sont corrélées avec des problèmes d'apprentissages, des élèves de très bas niveau ne viennent pas en cours pour échapper aux mauvais résultats et du fait de leurs absences, leur niveau baisse encore. De fait, absences et décrochage éventuel prennent place dans un ensemble où niveau scolaire et assiduité sont imbriqués.

Cette constatation amène des EPLE à recentrer leur action sur les apprentissages eux-mêmes, en repérant au collège les élèves qui ont des lacunes importantes dès l'entrée en 6e, pour leur proposer ensuite des actions pédagogiques, soit dans les classes elles-mêmes, soit en groupe de soutien. Des actions similaires peuvent être proposées en lycée.

Des enseignants constatent quotidiennement la faible organisation des élèves dans leur scolarité : prises de notes, utilisation du matériel scolaire, ponctualité, assiduité, etc. Nombreux sont les élèves qui viennent en cours sans matériel, voire sans cahiers, feuilles ou stylos, crayons, etc. Ces élèves ne le font ni par négligence ni par provocation, mais plutôt parce qu'ils n'ont pas saisi l'importance de la prise de notes pour la mémorisation, de même qu'ils ne saisissent pas celle de la régularité de la présence et de l'attention pour la réussite des apprentissages. Tous ces éléments forment un ensemble (le métier d'élève[18]) dont la maîtrise permettrait aux élèves de se mobiliser autour de leur scolarité et de s'y impliquer plus profondément, au risque dans le cas contraire que les apprentissages ne tombent dans un « puits sans fond », et ne s'en trouvent de ce fait empêchés ou tout du moins considérablement ralentis.

[16] Raynal, Rieunie, 238.
[17] Filisetti, *et al.*, 2006, 48.
[18] *Cf.* Perrenoud, 2004.

Dans les propos de certains enseignants transparaît parfois une motivation plutôt limitée à voir les élèves absents revenir en cours, car leur présence épisodique perturbe le cours des enseignements. Lorsqu'ils reviennent, ils ont du mal à suivre car ils ont perdu des cours, ils perturbent quelquefois le fonctionnement de la classe par des remarques ou des attitudes déplacées, et des enseignants trouvent anormal de se mobiliser en renforcement pédagogique pour des élèves si peu gratifiants, qui apparaissent si peu motivés. En quelque sorte, l'absentéisme agit comme un phénomène régulateur ainsi que l'explique Bernard Toulemonde[19] :

> « Dans une situation tendue, chaque partenaire a plus ou moins intérêt à accepter un absentéisme marginal qui lui permette de fonctionner. Les parents justifient les absences de leurs enfants pour avoir la paix. De même, l'enseignant se satisfait de l'absence du chahuteur qui, pour cette fois, ne va pas perturber le cours. Les réactions à l'absentéisme tiennent parfois du double langage : le discours est intransigeant, mais la pratique est plus tolérante. Cet écart renvoie à la fonction régulatrice de l'absentéisme qui est en même temps la limite à partir de laquelle on peut penser la prévention ».

Dans les établissements où les divers protagonistes rencontrés parlent d'une « ambiance de travail » effective (« *ici on vient pour travailler* », disent les élèves et les enseignants, les équipe vie scolaire et de direction), celle-ci est corrélée avec **un travail d'équipe** important et des interactions entre les adultes. Ce travail d'équipe n'est cependant pas « routinisé » dans tous les EPLE : de nombreux enseignants d'une même discipline ou d'une même classe ne se rencontrent pas et du coup ne peuvent mutualiser leurs connaissances sur les élèves ou construire des projets communs. De ce fait, la vie des groupes classes peut apparaître peu cohérente, par la cohabitation de pratiques différentes voire contradictoires et les élèves adoptent eux-mêmes des comportements plus individualisés que tenant compte de l'intérêt du groupe.

La prise en compte des élèves particulièrement en difficultés est variable selon les EPLE et plus formalisée par l'intermédiaire de l'EPE (Espace Projet Élève, en lycée professionnel) et du DSA (Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage, en collège). Ces dispositifs privilégient une intervention entre autres auprès d'élèves souvent absents en les maintenant dans leur classe, tout en organisant des formes de tutorat par des enseignants ou des personnels socio-éducatifs. Ils sont différents des classes relais ou des classes à projets particuliers internes aux EPLE, qui présentent l'inconvénient d'éloigner les élèves de la scolarité classique, avec les risques de stigmatisation ou de décalages ultérieurs avec les enseignements et la vie de la classe. Cependant il semblerait que les élèves qui progressent dans les EPE ou les DSA aient des difficultés moins importantes que ceux qui intègrent les dispositifs relais.

[19] TOULEMONDE, 1998, 189.

b) Un rapport ambivalent à la scolarité

C'est l'oscillation du comportement qui l'emporte pour une majorité d'élèves[20]. Ce constat constitue une ouverture à saisir pour les acteurs éducatifs qui souhaitent lutter contre le décrochage : si les dispositions des élèves absentéistes ne se résument pas à une posture anti-scolaire, on peut imaginer un travail de remobilisation de ces élèves en prenant précisément appui sur leurs « dispositions à s'accrocher », sur « tout ce qui les accroche encore ».

D'une manière générale, l'obligation d'assiduité n'est pas intégrée comme telle par les élèves qui s'absentent, soit parce qu'ils ne font pas le lien entre assiduité, régularité dans les apprentissages et réussite scolaire, soit parce que les priorités de leur vie quotidienne (travail, garde des jeunes frères et sœurs) l'emportent sur celle de la scolarité, soit parce la question ne se pose pas réellement pour eux. Leur vision du temps implique peu de projections dans la durée, et les conséquences de leurs absences sur leurs résultats scolaires ne sont pas vraiment envisagées comme réelles, car trop éloignées dans le temps, alors qu'elles paraissent évidentes aux enseignants[21].

Dans le même temps, ils ont le sentiment d'un faible intérêt porté par l'établissement à leur présence régulière, mais ils envisagent leur présence en termes de relations plus ou moins rapprochées avec les personnels scolaires plus que comme une nécessité intrinsèque et incontournable pour la réussite de leurs études. Dans ce contexte, l'ennui ressenti dans certains cours peut être un puissant facteur de démobilisation scolaire.

D'une manière générale, la majorité des élèves fréquentant irrégulièrement les cours sont peu adaptés aux normes scolaires qui déterminent le suivi des études et l'amélioration de leur niveau, plus que véritablement « décrocheurs » : ils souhaitent continuer leurs études, mais beaucoup ne font pas le lien entre assiduité et réussite, n'ont que très peu de méthodes de travail élaborées pour apprendre et retenir les données transmises par les enseignants, dont ils sont très dépendants. En ce sens ils ne manifestent pas de révolte contre le système scolaire ou de rejet, mais plutôt une non intégration de son fonctionnement et de l'ensemble qu'il constitue (cours généraux et théoriques, ateliers, stages, organisation de la vie quotidienne autour de l'objectif de l'obtention du diplôme, etc.). Ils paraissent soucieux de leur avenir, sont confrontés à des difficultés importantes, assument pour certains des responsabilités dans leur vie quotidienne et manquent d'un « mode d'emploi » de la scolarité au lycée, ce qui peut expliquer pour partie leur rapport particulier à l'assiduité et aux savoirs.

La plupart des élèves rencontrés ont connu des difficultés scolaires dans leur cursus de collège et combinent un faible niveau dans les matières générales avec des difficultés sociales importantes : nécessité de travailler pour subvenir à leurs besoins ou à ceux de leur entourage, logement exigu ou précaire, éloignement des parents, etc. La régularisation de

[20] C'était l'un des principaux résultats de l'enquête menée par Étienne Douat sur l'absentéisme scolaire dans plusieurs collèges du Val d'Oise : *cf*. DOUAT, 2005.

[21] Pour HOGGART (1970), le fait de vivre « au jour le jour » constitue bien l'un des dimensions centrales des modes de vie en milieu populaire, en contradiction avec le rapport au temps à l'œuvre dans les autres milieux sociaux (dont l'école) qui valorisent davantage des dispositions à anticiper l'avenir. *Cf*. également BEAUD, 1997, 43-58.

la situation des élèves étrangers pèse sur la poursuite ou l'arrêt de leurs études en fonction de l'obtention ou non de titres de séjour. Beaucoup d'élèves gèrent seuls leur vie quotidienne, l'assiduité faisant partie des contraintes qu'ils ont du mal à respecter, sans qu'ils aient « décidé » pour autant de se désintéresser de leurs études.

c) L'orientation

L'orientation en lycée professionnel est encore généralement une orientation par défaut pour les élèves qui n'ont pas eu le niveau suffisant pour intégrer des lycées généraux ou technologiques, et ils le ressentent comme tel. C'est le cas dans la plupart des lycées professionnels où a eu lieu la recherche action, à part l'un d'entre eux dont les sections accueillent des élèves issus de SEGPA (Section d'enseignement général professionnel adapté) ou d'EREA (Etablissement régional d'enseignement adapté), qui se sentent plutôt valorisés de préparer un CAP.

Dans l'ensemble, si certains élèves se sont approprié le destin scolaire et professionnel qu'on a tracé pour eux, une partie y résiste en quelque sorte, en s'absentant et / ou en développant un discours dévalorisant la filière empruntée. Pour beaucoup, lycée professionnel semble rimer avec échec (en cohérence avec la représentation assez dominante qu'on en a, dans et hors du système scolaire). Les élèves ont donc rarement véritablement *choisi* en première intention de venir étudier en lycée professionnel. Dans une majorité de cas, ils s'y sont inscrits parce qu'ils ont été refusés ailleurs. Ceux qui ont formulé l'orientation en premier vœu l'ont faite sans toujours bien connaître le contenu des formations et des métiers préparés et peuvent connaître une certaine déception en les découvrant. Nombre d'élèves espéraient ne pas retrouver les formes scolaires qu'ils avaient difficilement supportées au collège : enseignements plutôt « théoriques et généraux », cours magistraux, classements et notes. Or ces formes scolaires existent aussi au lycée professionnel et peuvent générer découragement, absences nombreuses, voire décrochage.

Ainsi on peut voir des élèves ayant « choisi » (terme du reste relatif dans beaucoup de cas) leur filière arrêter leurs études, mais d'autres y étant arrivés sans l'avoir véritablement souhaité peuvent les poursuivre, en grande partie grâce aux relations qu'ils établissent avec les enseignants et autres personnels scolaires dans les EPLE.

3. Le climat relationnel et éducatif

Le climat relationnel concerne les relations qu'entretiennent les différentes catégories professionnelles représentées dans les EPLE, les adultes entre eux, les élèves entre eux et les élèves et les adultes.

Ce climat peut être différent selon les EPLE : plutôt serein dans certains, relativement tendu voire survolté dans d'autres, avec des « pics de crispation » à des périodes bien connues de l'année scolaire : avant les vacances d'hiver, en janvier-février, etc.

Dans plusieurs établissements, le travail d'équipe en tant que concertation régulière entre enseignants autour des enseignements, des méthodes pédagogiques, du suivi des élèves est peu développé et de ce fait les enseignants sont plutôt seuls pour résoudre les questions pédagogiques et éducatives. Ce travail d'équipe n'est que peu développé également entre enseignants et non-enseignants : services médico-sociaux, médecins scolaires, équipes vie scolaire, COP (Conseiller d'orientation psychologue), etc.

Dans certains EPLE, des conflits existent parfois entre acteurs scolaires, et de multiples frictions opposent adultes et élèves, non seulement dans les classes, mais aussi dans les couloirs, à l'entrée des EPLE, dans les cours de récréation, etc. Des conflits larvés ou ouverts, non résolus dans tous les cas, existent parfois aussi entre élèves. Lorsque le climat scolaire est tendu entre adultes d'un côté et entre élèves de l'autre, il l'est aussi entre adultes et élèves[22].

Des points de vue similaires s'expriment dans les EPLE qui connaissent ces frictions entre élèves et enseignants (et autres personnels scolaires dans une moindre mesure) : les élèves pensent que les enseignants sont démotivés, ne s'intéressent pas à eux, repartent de l'établissement le plus vite possible après y être arrivés. Les enseignants pensent que les élèves ne s'intéressent ni à leurs études ni à leur avenir, leur manquent de respect continuellement et n'ont pas saisi le sens de leur présence à l'école. De ce « dialogue de sourds » émergent des micro-conflits constants, chaque partie entretenant des relations d'hostilité avec l'autre, l'application de sanctions et la protestation ou la rage contenue contre ces sanctions formant l'essentiel des échanges. De nombreux élèves ont subi pendant leur scolarité antérieure nombre d'admonestations, de rapports, de retenues, d'exclusions temporaires voire définitives et ont une sorte de « carapace » liée à l'habitude, ce qui pousse parfois les enseignants à tenter d'autres méthodes, basées sur une forte relation adulte/jeune et des reprises en amont de leur comportement afin de prévenir des dérapages trop importants.

Dans l'un des EPLE, on note une demande forte des élèves de bénéficier d'un cadre structurant qui les inciterait à venir régulièrement. À travers ce cadre, ils voudraient pouvoir comprendre que les enseignants et que l'établissement s'intéressent à eux. Ils insistent sur le fait que cette demande de cadre n'est pas une demande de sanctions mais d'intérêt symbolisé par une attitude générale qui provoquerait leur implication et les inciterait à s'investir. Dans certains EPLE, les élèves se sentent « infantilisés » et souhaitent que les adultes les considèrent comme des interlocuteurs à part entière. Ils souhaiteraient que les enseignants et la vie scolaire insistent autant sur leurs progrès que sur leurs erreurs et prodiguent des encouragements plutôt que des prophéties négatives, tout en utilisant un ton de voix posé et des sanctions plus rares et mesurées. Lorsque cela est le cas, dans d'autres EPLE, ils apprécient ces relations de respect mutuel et ont un sentiment de maîtrise sur leur scolarité, qui est un des aspects essentiels de la motivation.

[22] Ces observations confirment celles qui ont pu être réalisées dans des collèges enquêtés dans le Val d'Oise (*cf*. note 17), qui mettent notamment en évidence les conflits entre les CPE et une partie des enseignants (qui peuvent être enclins à sur-mobiliser les CPE dans leur fonction de « surgé »). Ces tiraillements au sein de l'équipe éducative tendent à accentuer le climat général de tension entre les différents acteurs de l'espace scolaire, adolescents et adultes. *Cf*. DOUAT, 2003 et 2005.

Une interconnaissance forte entre adultes et élèves est productive de présence. Observée en particulier dans un EPLE, elle ne produit pas de « miracle » mais permet de saisir à temps les difficultés des élèves et de pouvoir intervenir auprès d'eux plus efficacement. Elle induit également une atmosphère plus apaisée qui incite les élèves à venir dans l'établissement.

On observe une certaine ambivalence du rôle des surveillants, entre « copains » et adultes référents. Les personnels intermédiaires (assistants d'éducation, surveillants, aujourd'hui médiateurs de réussite éducative) se trouvent quelquefois dans des situations personnelles précaires tout en devant assurer les tâches d'encadrement au plus près des élèves.

Il apparaît que le moteur de la présence des élèves dans les EPLE et de la poursuite de leurs études est la relation qu'ils entretiennent avec leurs condisciples, leurs enseignants et les autres adultes de l'établissement, ainsi que la conviction de se trouver dans des filières de formation (en lycée professionnel) qui leur assureront un emploi après l'obtention du diplôme, ou tout au moins qui leur seront utiles dans leur future évolution professionnelle.

Rares sont les EPLE qui ont organisé des maisons du lycéen ou des foyers socio-éducatifs et aucun ne prévoit de points de restauration légère dans les locaux. Lorsqu'ils ne peuvent ni y boire ni y manger en journée, les lycéens se regroupent aux interclasses dans et autour de boulangeries ou de supérettes proches, avec des retards subséquents aux cours suivants et quelquefois des troubles causés par ces rassemblements juvéniles (bruit, petits vols, etc.). Une loi récente ne leur permet de fumer qu'à l'extérieur des EPLE (il en est de même pour les adultes sur ce dernier point). De fait la majeure partie de la vie sociale des élèves, surtout dans les lycées, se déroule à l'extérieur de l'EPLE.

Les cours de récréation ne sont pas toujours adaptées au nombre d'élèves présents et les toilettes ne leur sont pas toujours accessibles facilement. Ils se trouvent ainsi régulièrement dans des situations d'inconfort peu propices aux apprentissages et aux échanges informels entre eux et avec les adultes, qui disposent quant à eux de salles ou de bureaux leur permettant d'exercer cette vie sociale informelle, indispensable aux temps de repos en cours de journée et à la cohésion des groupes. Si ces échanges informels ne trouvent pas à s'exercer dans les espaces périphériques aux apprentissages, ils risquent de prendre place dans les classes elles-mêmes, par des activités parallèles aux enseignements ou des perturbations de cours.

4. Le climat organisationnel et de justice

Les retards et les absences sont comptabilisés le plus souvent sous la forme suivante : retard à la première heure = absence d'1 heure = absence d'½ journée. Quelques EPLE comptabilisent les retards comme tels mais ils ne sont pas la majorité.

Ces comptabilisations difficilement compréhensibles sont indéniablement un point de friction dans les EPLE entre élèves et adultes. Les équipes vie scolaire sont particulièrement exposées à de mini conflits autour de ces comptabilisations. Des élèves rencontrés ont souligné que lorsqu'ils se rendent compte qu'ils seront en retard à la première heure de la journée, ils ne se rendent pas du tout à l'EPLE (ceci est valable surtout en lycée), car dans

tous les cas, la comptabilisation de leur retard/absence sera la même, qu'ils soient présents ou pas. Des conflits en famille sont signalés lorsque les parents reçoivent des notifications d'absence qui suivent ces règles administratives.

Dans la plupart des EPLE concernés par cette recherche action, un temps important et une bonne partie des énergies, notamment à la vie scolaire, sont avant tout consacrés au laborieux et important travail de gestion de l'absentéisme (c'est-à-dire de repérage, d'enregistrement, de comptabilisation, de signalement, de justification, etc.). La réalisation quotidienne de cette tâche par les acteurs de la vie scolaire ne laisse dans les faits plus beaucoup de temps pour mettre en œuvre un travail de recherche et d'identification des causes profondes des absences ou du décrochage scolaire (et pas seulement des motifs invoqués par les élèves et leur famille pour régulariser les absences).

Manque de personnels éducatifs ou d'encadrement, routine institutionnelle et contraintes organisationnelles se combinent pour expliquer que c'est le plus souvent dans l'urgence et sans un travail régulier de coordination entre les acteurs que se gèrent les problèmes liés aux absences, qui peuvent mener au décrochage scolaire. Un traitement plutôt uniforme est appliqué aux élèves, quelle que soit la distance de l'EPLE avec leur lieu d'habitation, l'encadrement familial dont ils bénéficient ou les responsabilités privées qui sont les leurs. Cette absence de « discernement » et de traitement plus individualisé ne permet pas de gérer les absences sur un mode équitable et augmente la distance entre les élèves et l'administration des EPLE.

Les points de vue divergent entre des enseignants, qui souhaitent quelquefois que les élèves puissent assister au cours même s'ils sont en retard, et les CPE et directions, qui maintiennent l'interdiction d'aller en cours en cas de retards, souvent transformés en absences par décision administrative. De fait les élèves en retard se retrouvent privés d'une part d'enseignement qui excède parfois celle qui leur échappe de leur propre fait. Cependant, lorsque les élèves ont plusieurs heures d'atelier d'affilée, ils sont généralement admis lorsqu'ils arrivent en retard à la première heure.

Lorsque les élèves ne sont pas admis à l'occasion d'un retard de la première heure de la journée, ils restent le plus souvent à l'extérieur de l'EPLE. Rares sont ceux où est organisée leur entrée et leur installation dans une salle de permanence en attendant la deuxième heure.

D'une manière générale, retards et absences sont plutôt considérés comme des **fautes** appelant des **punitions** qui ne sont pas toujours respectées faute de moyens en encadrement : heures de retenues non effectuées par exemple. C'est plus la soumission des élèves au règlement qui est recherchée, que leur compréhension et leur intégration des règles de vie, en particulier au sujet de l'assiduité. Certains règlements intérieurs, drastiques sur le papier et mal connus des enseignants en particulier, cohabitent avec des pratiques contradictoires et changeantes dans la vie quotidienne. La mise en œuvre de l'autorité apparaît ainsi comme peu crédible aux élèves. De ce fait, dans certains EPLE, ils se repèrent plutôt au fonctionnement individuel de tel ou tel enseignant ou personnel de vie scolaire, qu'à un règlement valable pour tous.

Certaines sanctions favorisent l'éloignement de la scolarité pour les élèves déjà absentéistes ou décrocheurs, telles que les exclusions de cours à répétition ou les exclusions d'une ou plusieurs journées, très fréquentes dans certains EPLE. Ces exclusions ne sont pas liées à des absences ou des retards mais à des oublis de matériel ou des attitudes jugées incompatibles avec le bon déroulement du cours. De fait ces punitions privent les élèves d'heures d'enseignement non compensées par un travail de remplacement et exigent d'eux qu'ils rattrapent, la plupart du temps par leurs propres moyens, les heures de cours perdues. Elles déshabituent les élèves à l'obligation d'assiduité et présentent comme « ordinaire » l'absence en cours.

5. Les facteurs liés à la vie quotidienne des élèves

a) Les problématiques adolescentes

Les rencontres avec les élèves et avec les personnels socio éducatifs et sanitaires des EPLE ont permis de repérer de nombreux paramètres explicatifs de l'absence d'assiduité, voire du décrochage scolaire, liés aux problématiques personnelles des élèves. Selon les lieux, ils disent sortir tard le soir (« *ils font la fête* ») et se couchent quelquefois à deux ou trois heures du matin, ou bien restent près de chez eux avec leurs copains (« *ils traînent dehors* »). D'autres chattent ou échangent des mails sur Internet, etc. Le problème de manque de sommeil des élèves est récurrent dans l'ensemble des lycées et collèges concernés par cette recherche action. Il est très fréquemment cité par eux-mêmes et les adultes qui les encadrent (infirmier(e)s, en particulier), ainsi qu'une alimentation déséquilibrée ou des problèmes de santé. De nombreux élèves rencontrés disent être constamment fatigués et habitués à l'être.

Ces nuits très écourtées rendent impossibles les réveils matinaux, grèvent les possibilités d'attention, freinent les apprentissages et augmentent l'irascibilité et la nervosité des élèves. Ainsi, les nuits courtes se concluent par des départs précipités au lycée ou au collège sans petit-déjeuner. Des élèves ont couramment faim en cours de matinée, ce qui pose des problèmes d'attention et de concentration.

D'autres jeunes cumulent avec cette fatigue physique une certaine démotivation par rapport à leurs études, accompagnée d'une lassitude dans leur vie personnelle, qui peut s'accompagner de consommations de psychotropes licites ou illicites. Ces consommations d'alcool ou de cannabis, évoquées par certains élèves et soulignées par les infirmier(e)s scolaires, accentuent à leur tour la démotivation et le découragement des élèves. Beaucoup d'entre eux ont une vision erronée de leurs besoins en matière de santé et maltraitent leur organisme, sans toutefois en mesurer les conséquences sur leur développement général et leur scolarité.

L'absence de contrôle parental sur les rythmes de vie de certains adolescents est partie prenante des difficultés rencontrées par des élèves dans la poursuite de leur scolarité. De fait, nombre d'élèves souvent absents organisent eux-mêmes leur départ et leur retour de l'école, car leurs parents ou les adultes qui les entourent sont absents à ces moments-là ou pensent que leurs enfants sont « assez grands » pour gérer ces questions eux-mêmes, ce

qui n'est manifestement pas toujours le cas. De ce fait ils manquent d'un soutien familial qui leur permettrait d'étayer leur motivation jour après jour.

b) Des responsabilités particulières

D'autres élèves se couchent tard car ils commencent lorsqu'ils sortent du lycée une deuxième journée de travail (dans la restauration, la livraison en deux roues, les ménages, etc.). Ils doivent contribuer à l'économie familiale, se fournir leur propre argent de poche ou quasiment subvenir à tout ou partie de leurs propres besoins. Il est impossible de quantifier ces pratiques, mais elles sont présentes dans tous les lycées où a eu lieu la recherche action. D'autres élèves (surtout des filles) assument des responsabilités familiales telles que la tenue du ménage et la prise en charge des jeunes frères et sœurs, et ce dès le collège. C'est le cas lorsque leur mères travaillent tôt le matin ou en fin d'après-midi. Elles sont régulièrement absentes pour ces raisons et ne peuvent réaliser leur travail scolaire le soir.

Les élèves des EPLE, qu'ils soient ou non concernés par l'absentéisme ou le décrochage scolaire, entrent ou se trouvent de plain-pied dans la période de l'adolescence, qui implique une réorganisation des relations à soi-même et à autrui. Les évidences de l'enfance s'estompent au profit d'une incertitude générale qui concerne aussi bien le travail scolaire que les relations avec les adultes (rapports d'autorité) ou avec les pairs (domination, séduction, conformité au groupe, etc.). Les nécessités de l'expérience des sujets supplantent les injonctions des adultes qui, de modèles à suivre, deviennent des exemples plus ou moins crédibles. Les jeunes ont besoin d'espaces d'autonomie en même temps que d'un cadre balisant les limites de cette autonomie.

Pour ceux que nous avons rencontrés, la scolarité s'imbrique dans leur vie quotidienne mais sans véritablement prendre sens comme une priorité. Certains ne le peuvent pas car les contraintes économiques sont cruciales, d'autres ne le voient pas comme tel ou ne disposent pas du cadre qui leur permettrait de le mettre en application, même si la scolarité garde une place importante dans leur discours. Le décalage entre les « priorités » de leur vie quotidienne et la place centrale que devrait y prendre la scolarité est très important pour certains élèves. Si beaucoup restent dans une ambivalence que nous avons soulignée plus haut, d'autres peuvent s'engager dans un processus de décrochage scolaire qui se traduit par un absentéisme grandissant.

LES PRECONISATIONS

Pour que les préconisations que nous proposons puissent aboutir, si tant est qu'elles rencontrent l'intérêt des équipes éducatives et qu'elles soient porteuses d'une certaine faisabilité, il nous semble important que les effectifs enseignants et autres soient en nombre suffisant dans les EPLE. Ces effectifs permettent d'exercer une présence d'ordre pédagogique mais aussi éducative et d'entretien (enseignants, équipes vie scolaire, socio-éducatives, personnels techniques, etc.). Cette présence humaine est un investissement pour l'avenir des élèves, dont on pourra observer les résultats à moyen ou à long terme.

1. Le sentiment d'appartenance : travailler l'image de l'établissement

Le sentiment d'appartenance peut renforcer la présence des élèves et la cohésion des équipes éducatives.

On pourrait envisager un travail autour du nom de l'EPLE, dont certains sont ceux de personnages historiques, autour des rituels d'entrée et de sortie (accueil des élèves de 6e ou de 2e en particulier, accueil de début d'année), de l'organisation des temps forts de l'année (départs et retours de vacances, fêtes de fin d'année scolaire, etc.). Un journal de l'EPLE pourrait être envisagé, comme une activité périscolaire formatrice et contribuant à renforcer le lien entre les élèves et leur EPLE. Il serait diffusé dans l'EPLE, dans le quartier avoisinant et dans les familles ou l'entourage des élèves.

La constitution de classes en tant que groupes ayant besoin de tous leurs membres pour fonctionner pourrait être favorisée ou renforcée. Les foyers socio-éducatifs et les maisons du lycéen, dont les intérêts sont multiples, permettraient aussi, par les activités proposées de renforcer le sentiment d'appartenance.

2. Renforcer la relation pédagogique et éducative avec les élèves

Une réflexion pourrait être engagée avec les enseignants et les autres personnels de l'établissement sur les ressorts de la motivation et l'adéquation entre ceux-ci et les pratiques pédagogiques et éducatives : **besoin de compétence** : renforcer la conscience des acquis et partant, l'estime de soi ; **besoin d'autonomie** : évoluer de la contrainte vers l'intégration du sens de la présence à l'EPLE ; **besoin de lien** : développer le soutien individualisé y compris en maintenant les élèves dans leur classe, travailler sur l'encouragement, développer la préoccupation pour les élèves absents ou présents mais

inactifs en cours, même si ceux ci paraissent indifférents, voire hostiles à l'attention que l'on peut leur porter.

« ***Donner l'impression aux élèves qu'ils sont choisis*** » selon l'expression d'une enseignante, est un aspect clé de cette proposition.

3. Renforcer les apprentissages

Mettre en adéquation une motivation de départ, voire un réel engagement, et la capacité à le tenir sur la durée, implique, particulièrement chez les adolescents, un encadrement ferme et bienveillant qui balise les transgressions éventuelles et maintient les encouragements en rappelant le sens de la démarche entreprise. La question du sens donné aux apprentissages s'inscrit dans cette démarche. Les propositions émises par des enseignants viennent du constat que nombre d'élèves arrivent en cours sans savoir ce que l'on va y faire, ni ce qui a été fait avant, voire sans matériel, et parfois après des absences. Elles vont dans le sens d'une structuration des apprentissages et d'un rappel régulier des connaissances acquises et à acquérir, y compris en direction des élèves régulièrement absents. Ils pourraient ainsi réaliser ce qu'ils ont perdu et être plus motivés à venir en cours. Elles insistent sur les méthodes de travail (utilisation du matériel, prise de notes, mémorisation, classement des documents, etc.) qui manquent à beaucoup d'élèves, y compris dans les grandes classes des lycées, et leur permettraient de s'investir plus efficacement dans leur études.

Ces méthodes demandent cependant un travail considérable pour les enseignants. Comme l'ont reconnu plusieurs d'entre eux, eux-mêmes sont pris dans le suivi du programme ou de leur progression pédagogique. Mais reste l'idée que ces méthodes ou d'autres du même type renforçant « *l'investissement dans la compréhension* » serait une des clés pour prévenir et/ou remédier à l'absentéisme.

Des EPLE ont déjà organisé des devoirs sur table réguliers, dont les sujets sont travaillés par les enseignants d'une même discipline. Ces initiatives ainsi que la mise en place d'actions de soutien, qui semblent moins stigmatisantes lorsque l'élève reste dans sa classe plutôt que lorsqu'il intègre une classe particulière, permettent de remettre l'accent sur les apprentissages et de contribuer à la remise à flot d'élèves qui ne fréquentent plus qu'épisodiquement l'EPLE à cause de lacunes scolaires importantes. Elles rendent plus crédible aussi la mission d'enseignement des EPLE auprès des familles.

4. Approfondir la réflexion sur l'orientation

La question de l'orientation des élèves, importante pour leur adhésion aux formations suivies (quoique non rédhibitoire, comme nous l'avons souligné), dépasse le cadre des EPLE pris individuellement. Elle interroge les processus d'orientation à la fin du collège ou avant l'entrée au lycée, ainsi que la souplesse des passerelles entre différentes filières en lycée professionnel. Un entretien individuel à l'entrée en formation pourrait être organisé ou

systématisé, afin de faire saisir aux élèves l'éventail des possibilités offertes par les formations proposées, ainsi que les possibilités d'évolution à moyen et à long terme. Des semaines des métiers pourraient être systématisées en collège afin de permettre aux élèves d'élargir leur éventail de choix vers les filières générales, technologiques ou professionnelles.

Dans tous les cas, une action conjointe entre les COP et les enseignants, qui passerait par des formations conjointes, favoriserait cette action sur l'orientation.

5. Renforcer le travail d'équipe et le partenariat

La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire serait renforcée par l'approfondissement d'une culture du travail d'équipe au sein des EPLE. Elle existe déjà grâce à différentes instances. L'organisation de contacts plus rapprochés entre les différents services et équipes existants permettrait de décloisonner les interventions et de les rendre plus efficaces.

Ces actions en équipe ou en partenariat existent déjà entre autres sous la forme de l'EPE ou du DSA. Ces dispositifs pourraient être développés et renforcés, en particulier par le biais de formations au tutorat et d'une réflexion sur leur intégration dans les établissements.

De nombreuses structures (services publics, associations, etc.) existent dans Paris et en banlieue pour répondre à la complexité des problématiques des élèves. Certaines sont internes à l'éducation nationale (la Mission générale d'insertion, par exemple). Une recherche systématique des partenariats possibles pourrait être développée, par la mise en place d'un répertoire des partenaires, particulièrement bienvenu du reste pour éviter les risques d'influences sectaires sous couvert de partenariat. Ces partenariats concerneraient l'orientation, l'insertion et la formation professionnelle, le secteur sanitaire, le soutien psychologique, l'accompagnement social, les activités artistiques et d'expression, les activités culturelles, la compréhension linguistique des familles non-francophones, etc.

6. Développer les lieux de vie

La mise en place de foyers socio-éducatifs, de maisons du lycéen, de cafétérias permettrait aux collégiens et aux lycéens de développer une sociabilité juvénile en lien avec des adultes de l'établissement et de trouver à l'EPLE un lieu de vie. C'est là un point qui n'est pas anecdotique, car il permet de répondre à des besoins physiologiques et sociaux des jeunes, limite les « évaporations » lors des pauses méridiennes et des récréations et renforce leur appétence scolaire. La cafeteria en particulier pourrait être un lieu de rencontres informelles entre adultes et élèves de l'établissement, favorable au renforcement des liens, aspect important de l'étayage de la motivation des élèves. De plus le développement de formes de sociabilité hors de l'espace des classes permettrait aux élèves de se concentrer sur les apprentissages au sein des classes.

De même, des projets autour de l'ouverture et la gestion de maisons du lycéen ou du foyer socio-éducatif en collège pourraient se construire, associant les délégués des élèves et incluant la gestion des lieux avec des adultes (assistants d'éducation, par exemple), garants de la sécurité des élèves et du respect du règlement intérieur.

7. Développer la formation des acteurs scolaires

Apporter une aide efficace aux élèves en difficultés demande du temps, des moyens et des formations adaptées. Les différentes personnes impliquées dans l'EPE et le DSA ont souligné l'importance de la formation, qui pourrait avoir lieu sur site avec le groupe pluridisciplinaire concerné par ces dispositifs. Elle permettrait de développer les ressources en termes de tutorat, de croiser les cultures professionnelles (assistant social – infirmier –, enseignants, par exemple) et d'améliorer l'interconnaissance entre les acteurs présents. Ces formations permettraient aussi aux enseignants référents des élèves d'approfondir la palette de leurs interventions vers d'autres registres que celui de l'aide de type pédagogique, et l'ensemble du dispositif s'en trouverait amélioré.

D'autres formations pourraient être envisagées, en particulier à destination des nouveaux enseignants, sur le contexte des quartiers des EPLE : présentation du quartier dans ses aspects sociaux, démographiques, culturels, avec invitation de personnes le connaissant bien : élus municipaux, responsables d'associations, y compris des associations d'habitants ou autres. Il s'agirait de faire mieux connaître aux personnels scolaires les liens entre les conditions de vie des élèves et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, non pas en forme d' « excuses » mais bien en tant qu'éléments de compréhension utiles à la résolution des questions posées. La psychologie de l'adolescent et l'évolution de l'identité entre l'enfance et l'adolescence pourraient être intégrées à ces formations, afin d'organiser les conditions d'un meilleur contact entre adultes et élèves, qui permettrait à ces derniers de parler plus facilement des difficultés qu'ils rencontrent dans ou hors de l'EPLE, et d'y trouver un lieu propice à leur résolution. Ces formations permettraient également d'approfondir la gestion des conflits entre élèves, qui peuvent dégrader l'ambiance de certaines classes s'ils ne sont pas traités.

8. Travailler autour du règlement intérieur et des rythmes scolaires

Il s'agirait d'organiser le règlement intérieur comme un cadre pour tous (et non seulement les élèves) et non comme une finalité en soi, le respect des règles de vie, le rappel des obligations et des droits de chaque catégorie représentée à l'EPLE étant mis au service des apprentissages scolaires et de la sociabilité, base de la citoyenneté présente ou future des élèves.

La question du retard et de l'absence à la première heure de la journée demanderait une concertation dans les communautés éducatives, dans le cadre d'une réflexion autour du règlement intérieur. Il s'agirait alors que les règlements favorisent la ponctualité des élèves

et leur présence en cours plutôt qu'ils ne tendent à les en décourager. Les élèves en retard à chaque heure pourraient être accueillis dans des locaux appropriés (pour éviter les « évaporations » dans les couloirs des EPLE) et dirigés vers les ateliers s'ils y ont plusieurs heures de cours d'affilée, ou bien y attendre l'heure suivante s'il s'avère qu'il est impossible qu'ils aillent en cours. Une réflexion collective induisant une cohérence accrue sur la gestion des absences et des retards permettrait d'harmoniser les réactions et les sanctions appliquées, en tentant de réduire l'écart entre le sentiment de « laisser-faire » et un trop grand formalisme qui ne prendrait pas suffisamment en compte les spécificités du public scolaire de l'EPLE. Une habitude de discernement des causes des absences pourrait être prise, par l'examen systématique des raisons des retards[23], les mêmes mesures n'étant pas appliquées aux élèves habitant loin et à ceux qui vivent tout près du lycée, à ceux qui ont charge de famille et à ceux qui n'en ont pas, etc.

Les emplois du temps des élèves des sections où l'on constate le plus d'absences et de retards pourraient être organisés tant que faire se peut en harmonisant les horaires du matin (en faisant commencer les élèves tous les jours à la même heure), afin de leur permettre de se repérer plus facilement dans un même rythme journalier au long de la semaine. De même, on favoriserait la demi-pension pour des élèves externes, afin de leur éviter des retards en début d'après-midi (en collège en particulier).

9. L'ambivalence absences/présences

On l'a vu, beaucoup d'élèves absentéistes esquivent la question de leurs absences, les considérant comme un fait en soi gênant certes pour leurs études, mais ne constituant pas un paramètre modifiable *a priori* de leur comportement. Ils ne se considèrent pas pour autant comme « décrocheurs », alors que les adultes qui les entourent dans les EPLE constatent le délitement de leurs liens à la scolarité et la baisse constante de leurs résultats.

Dans cette perspective, il serait intéressant de prendre le temps d'examiner avec chaque élève absentéiste – relevé d'absences en main – la variation de ses pratiques (absence/ présence/difficulté/réussite, etc.) en fonction des situations scolaires d'apprentissage (cours théoriques, atelier, stages, etc.) et des périodes de l'année. Il s'agirait aussi d'amener l'élève à considérer les conséquences de ses absences sur l'évolution de son groupe classe (progression collective dans les apprentissages, ambiance de classe, etc.). Ce travail de suivi serré du parcours des absentéistes, certes coûteux en temps, pourrait néanmoins déboucher sur une meilleure connaissance de ce qui détermine le rapport aux savoirs et aux obligations scolaires de chacun. Cette connaissance serait une base pour travailler avec l'élève sur son projet.

De la même manière, un travail précis pourrait être fait autour des causes des retards récurrents de certains élèves, en discernant ce qui relève des transports (distance domicile-

[23] Certains établissements non concernés par cette recherche action demandent aux élèves en retard de l'expliquer par écrit, par exemple.

travail), de l'organisation matinale (heure de lever et temps de préparation) et de la motivation à venir à proprement parler.

10. Organiser la progressivité de l'autonomie et différencier les situations

Afin d'adapter le règlement et les pratiques à l'évolution des élèves, une réflexion pourrait être engagée dans les lycées autour du passage de la minorité à la majorité, en termes d'accès à la citoyenneté : distinction claire entre le traitement des mineurs et des majeurs (évolution des droits et de la responsabilité), relations aux parents des élèves selon leur statut, etc.

On pourrait réfléchir également à une progressivité dans la gestion de leur autonomie entre des élèves de 6e et des élèves de 3e en collège, et entre des élèves de 2e (ou de 1ère année de lycée professionnel) et des étudiants de BTS.

Par ailleurs le rôle des délégués pourrait être développé, dans le cadre de l'apprentissage de la citoyenneté et de la représentativité. Un travail spécifique sur l'heure de vie de classe pourrait être activé, comme lieu d'échanges raisonnés entre enseignants et élèves et des élèves entre eux.

Concernant la situation particulière des élèves contraints de travailler et des élèves qui sont eux-mêmes parents, on pourrait réfléchir à des formes de scolarité aménagée leur permettant de suivre un cursus sur deux ans au lieu d'un, par exemple. Les élèves redoublants pourraient ne suivre que les cours correspondant aux disciplines dans lesquelles ils ont eu de sérieuses difficultés lors de leur première année tout en réalisant des travaux différents dans les disciplines où leurs résultats étaient meilleurs, en capitalisant en quelque sorte leurs acquis d'une année sur l'autre, pour éviter la répétition vécue comme fastidieuse des mêmes programmes d'une année sur l'autre[24].

Afin de faciliter la scolarité d'élèves qui sont contraints de travailler pour soutenir leur famille ou subvenir à leurs propres besoins, la recherche d'aides financières pourrait être développée, ainsi qu'une meilleure connaissance de ces publics scolaires spécifiques.

11. Élèves très décrocheurs : maintenir le lien

Il ressort des observations qu'il s'agit de différencier les élèves non assidus dans le cadre d'un mode de vie décalé des exigences scolaires de ceux qui, véritablement décrocheurs, ont une problématique complexe qui ne relève pas de simples « rappels à l'ordre » ni même d'un suivi rapproché tel que celui qui est pratiqué à l'EPE ou au DSA.

On pourrait envisager une action éducative globale autour du maintien du lien avec eux : il s'agirait, à l'instar de ce qui se pratique dans d'autres établissements scolaires, de leur

[24] *Cf.* LONGHI, 2008.

garder une « porte ouverte » au collège ou au lycée, sachant que cette action mise sur la durée (ses résultats se font quelquefois sentir des années après la fin du cursus à l'EPLE), en ne maintenant pas avec eux les mêmes exigences qu'avec les autres élèves, mais en leur permettant de continuer à considérer l'EPLE comme une ressource en tant que service public d'éducation.

Ces actions se conçoivent en partenariat avec des éducateurs de prévention spécialisée ou des centres sociaux ou associations diverses, dont certaines peuvent offrir une aide de type psychologique aux élèves qui en auraient besoin et le souhaiteraient.

12. Une action de longue durée sur les rythmes de vie

Concernant le mode de vie des élèves, il n'est certes pas possible d'intervenir dans la vie privée des familles, mais un travail de fond et de longue durée pourrait être fait sur la question des rythmes du sommeil[25], des moments choisis pour les activités de loisirs, du contenu et du sens de ces loisirs, etc. En ménageant aux élèves le besoin d'autonomie, partie prenante de la motivation, il s'agirait à travers cette réflexion engagée, de leur permettre de réfléchir sur leurs propres pratiques, et d'être au maximum acteurs de leur vie quotidienne.

Les besoins en alimentation aux différents moments de la journée et pendant la période de croissance que connaissent les jeunes, la prévention des consommations addictives pourraient faire également l'objet d'actions de prévention. À cet égard, les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CSCV), au sein duquel les personnels sociaux et de santé joueraient un rôle moteur, paraissent tout indiqués pour mener ces actions à bien. Ils pourraient inviter toute personne qualifiée pour intervenir auprès des élèves sur ces thématiques.

La présence renforcée du médecin scolaire permettrait une prise en charge plus efficiente des élèves en difficultés de ces points de vue.

13. Renforcer la collaboration éducative avec les parents

Les contacts avec les parents ou les responsables légaux des élèves, difficiles à mettre en œuvre, pourraient être développés. Une recherche active de contacts est déjà faite par des biais institutionnels (remise des bulletins, par exemple) et pourrait se développer (organisation de diverses manifestations à l'EPLE).

L'habitude pourrait être prise d'inviter les parents à l'EPLE pour leur faire part des progrès ou des bons résultats de leur enfants, et non plus seulement pour leur signaler les manquements ou les transgressions de ces derniers. La venue au lycée pourrait être ainsi assimilée à de « bonnes nouvelles », à des appréciations encourageantes, et non plus

[25] *Cf.* DVD « *Sommeil de l'enfant et de l'adolescent* », produit par l'Académie de Paris, l'Union Nationale des Associations familiales et le réseau Morphée, à disposition sur demande.

seulement dépréciatives concernant les faibles performances scolaires des élèves ou leurs comportements inadéquats.

Pour éclairer la question des jeunes Chinois, qui forment près de la moitié des élèves des classes d'accueil à Paris, des contacts pourraient être pris avec des associations franco-chinoises existant à Paris, qui pourraient fournir des éléments de compréhension et de guidance de ces élèves.

Dans le même esprit, des contacts pourraient être pris ou renforcés avec des associations ou organismes assurant des traductions professionnelles par téléphone pour fluidifier les relations avec des parents non francophones.

* *

*

Au terme de cette synthèse, nous espérons vivement que ce travail, passionnant pour nous par les échanges constants qu'il a impliqué avec les équipes éducatives, sera utile à ces équipes mais également, de manière plus générale, apportera une contribution à la résolution des problématiques d'absences et de décrochage scolaire dans d'autres établissements de l'Académie de Paris ou du territoire national.

ÉLEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUD S., 1997, Un temps élastique, *Revue Terrain*, 29, 43-58.

BOUCHER L.P., MOROSE J., 1990, Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 16, 3, 415-431.

BROCCOLICHI S., 1998, Qui décroche ?, *in* BLOCH M.C., GERDE B., *Les lycéens décrocheurs*, Lyon-Paris, Chronique Sociale, 39-52.

DEBARBIEUX É, 1999, *La violence en milieu scolaire. Tome 1 : État des lieux*, Paris, ESF.

DOUAT É, 2003, La demande de justification des absences : ressorts d'un rituel, *VEI Enjeux*, 132, 174-185.

DOUAT É, 2005, *L'absentéisme scolaire, une étude sociologique*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris-Descartes.

ESTERLE HEDIBEL M., 2007, *Les élèves transparents, les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

FILISETTI L., WENTZEL K., DEPRET É., 2006, Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, 155, 45-56.

FOTINOS G., 2006, *Le climat scolaire dans les lycées et collèges*, Paris, Éditions de la MGEN.

GUIGUE M., Peut-on définir le décrochage ? *in* BLOCH M.C., GERDE B., *Les lycéens décrocheurs*, Lyon-Paris, Chronique Sociale, 25-38.

HOGGART R., 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit.

JANOSZ M., LE BLANC M., 1996, Pour une vision intégrative des facteurs liés à l'abandon scolaire, *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 25, 1, 61-88.

LONGHI G., 2008, Et si les absents n'avaient pas tort ? *Revue Education et management*, Centre régional de la recherche pédagogique de Créteil, 1-4.

MISSAOUI H., MISSAOUI S., TARRIUS A., 2004, L'autoformation communautaire des jeunes gitans et marocains, *in* GLASMAN D. ET OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 187-199**.**

PERRENOUD Ph., 2004, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

RAYNAL F., RIEUNIE A., 2005, *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, Paris, ESF.

TOULEMONDE B., (dir.), 1998, *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale sur l'absentéisme des Lycéens*, Paris, Hachette Éducation.

L'EQUIPE DE RECHERCHE

La recherche action a été menée dans le cadre du CESDIP (Centre de Recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales, Guyancourt (78), UMR 8183, ministère de la Justice-CNRS-Université de Versailles-Saint-Quentin).

Maryse ESTERLE HEDIBEL, responsable de cette recherche action**,** est sociologue, enseignante chercheure à l'Université d'Artois, école interne IUFM. Elle est chercheure au CESDIP.

Elle a mené des recherches sur les processus de déscolarisation à Roubaix ainsi que sur les dispositifs et démarches de prévention et de prise en charge des élèves en risque de décrochage.

Elle a collaboré à plusieurs ouvrages collectifs sur ces questions et publié plusieurs articles dans des revues scientifiques et de sciences humaines ainsi qu'un ouvrage :

> ***Les élèves transparents, les arrêts de scolarité avant 16 ans,*** 2007, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Étienne DOUAT est sociologue, enseignant-chercheur à Université de Poitiers, école interne IUFM, membre du GRESCO. Il est chercheur associé au CESDIP dans le cadre de cette recherche.

Il a soutenu en 2005 une thèse de doctorat :

> ***L'absentéisme scolaire, une recherche au collège*** (sous la direction de François de Singly).

Il a publié deux articles scientifiques sur le thème, dans la revue *Ville École Intégration Diversité* et dans la revue *Déviance et Société*.

Clémence NEEL et Karine SOGUET ont soutenu avec succès un Master 2 professionnel « traitement des données quantitatives et démographie » à l'Université de Versailles-Saint-Quentin, en septembre 2008.

Elles ont effectué leur stage de fin d'études au sein du CESDIP. Le recueil et le traitement des données quantitatives ont fait partie des travaux qui leur ont été confiés dans le cadre de ce stage.

Marie-José BOURGOGNE a assuré les transcriptions des entretiens enregistrés, et **Isabelle PENIN**, assistante de direction au CESDIP, a supervisé la mise en forme des rapports et documents de cette recherche action.